

神戸大学 大学教育研究センター 大学教育研究
第 5 号 (1996年度) 1997年 3月発行 : 47-58

大学教員の資質の開発・向上と大学の活性化

川嶋太津夫 (神戸大学大学教育研究センター助教授)

大学教員の資質の開発・向上と大学の活性化

川嶋太津夫（神戸大学大学教育研究センター助教授）

-
1. 大学の活性化とFD－「小道具」ではなく「役者」が鍵－
 2. 包括的かつキャリア・ステージに応じた「ファカルティ・ディベロップメント」の必要性－FDとは何か？－
 3. 日本の大学を取り巻く環境の変化と「ファカルティ・ディベロップメント」－「舞台」転換のめまぐるしさ－
 4. 「教育」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」
(以下次号)
 5. 「研究」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」
 6. 「組織」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」
 7. 「個人」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」
 8. まとめ－「プロフェッショナル・コントロール」としての「プロフェッショナル・ディベロップメント」へ－
-

1. 大学の活性化とFD－「小道具」ではなく「役者」が鍵－

最近日本の大学では「ファカルティ・ディベロップメント(FD:Faculty Development)」という言葉が盛んに飛び交うようになってきた。大学関係者でこの言葉を知らない人は、「モグリ」と呼ばれても致し方ない状況である。しかし、大学セミナー・ハウスで1990年にFDプログラムを始めた頃は「FD」は、「フロッピーディスクですか」と誤解されることが多かったという^{#1}。

今では考えられない状況であるが、現在「ファカルティ・ディベロップメント」という言葉の知名度が高いからといって、この言葉の意味することに共通の理解が成立しているとか、また、本当の意義が理解されていることには必ずしもならない。

現時点では、一般に「ファカルティ・ディベロップメント」は、大学教員の「教授能力の向上」と理解されている。たとえば、先の大学セミナー・ハウスが発行する『FDハンドブックーよりよい大学教育の方法を求めてー』では、「教師の教育者としての資質向上の営み」あるいは簡潔に「教授能力の開発」を「ファカルティ・ディベロップメント」としている^{#2}。また平成7年度版の文部省の『我が国の文教施策』、いわゆる『教育白書』は、高等教育の改革を特集で取り上げたが、「授業の質を高めるための様々な工夫」の一つとして「ファカルティ・ディベロップメント」を取り上げ、それを「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組の総称」と定義している^{#3}。このように、現在の我が国では、「ファカルティ・ディベロップメント」は、大学教員の「教育者」としての役割を重視し、その資質の向上を図ることと理解されている。

もちろん、現在「教育者」としての日本の大学教員の資質と「教育機関」としての日本の大学の質が問われることには大きな理由がある。今に始まったことではないが、以前からとくにアメリカの大学教授によって「日本の大学には教育がない」と厳しく指摘されてきた^{#4}。その原因として、日本の大学教員の研究志向の強さ、そして、高等教育システムのエリート段階時代の「自主的に勉強する」学生観の根強さなどが指摘されている^{#5}。つまり、日本の大学教員は、伝統的に教育よりも研究を重視し、意識して学生の教育に関心を示さなかったということである。しかし、現在では、進学率の上昇により、従来とは比較にならないほど多様化した学生が大学へ進

学してきている。とくに、高校教育の多様化により、理科系でも物理や化学を学んでこない学生への「リメディアル教育」の必要性が議論されるまでになっている²⁶。さらに、それぞれの学問分野は専門分化や複雑化や高度化が急速に進行していることも相まって、実際に教室での「授業」と学生の「学習」が成立しなくなっているという、大学教員自身の危機感が強まってきていることも大きな要因である。また、18歳人口の減少期を迎え、私立大学を中心として「顧客」である「学生」の満足度を高める必要から「サービス＝教育」を充実させる必要も出てきている。このような現実を背景に、現在、大学の教育機能の強化と大学教員の教育能力の向上が求められているのである。

しかし、従来から大学教員には(1)教育者、(2)研究者、(3)社会へのサービス提供者そして(4)学内管理者という4つの社会的役割があるとされている。したがって、現在の日本の大学で欠けているのは、教育機能であり、教員の教育への関心を高揚させ、教育技術の開発・向上が緊要な課題であるとしても、他の3つの社会的役割の遂行に求められる能力の育成は必要ないということにはならない。たとえば、大学の教員は「放っておいても研究はしっかりやる」と良く言われる。だからといって、研究者としての能力の開発を疎かにしていいということにはならない。とくに、天然資源の少ない日本では、研究・開発活動を通じた新たな知識の創造とその応用なくしては、国家として存続し得ない。しかし、後に述べるように、創造性は年齢とともに低下していく傾向がある。それをいかにして少しでもくい止めるかは、研究者としての大学教員にとって、重大な課題となる。それはまた、1995年に「科学技術基本法」を制定し、21世紀に科学技術立国をめざす我が国の行方を左右する課題でもある。また、「制度」としての大学は、社会からの支持を得られなければ存在していくことは出来ない。とりわけ、財政的に困難な時代にあっては、いわゆる「アカウンタビリティ(社会的説明責任)」の観点からも、大学の施設を利用して創造され、蓄積された知識や技術を、大学教員は直接の顧客である学生だけでなく、広く社会にも還元する必要がある。さらにまた、「大学の自治」の原則のもとで、自律的かつ効率的に大学を管理・運営することも大学教員の重要な役割である。このように、大学教員の社会的役割はどれ一つとして疎かに出来ないものばかりであり、だからこそ、「教育者」としての役割遂行の充実だけでなく、大学教員の全ての役割の充実が求められるのである。

というのも、その成立まで遡ればわかるように、大学が大学として成立するための不可欠の要素は「教員」であり、教員こそ大学の「基本財産」であり貴重な「人的資源」に他ならないからである²⁷。最古の大学である中世のパリ大学やオックスフォード大学やケンブリッジ大学は、教師の「ギルド＝共同組合」から発生したものである。英語で「大学」を表す“university”の語源は“universitas”であるが、この意味は、まさに「共同組合」の意を持っている。もちろん、イタリアのボローニャ大学のように、学生を中心として設立された大学もあるが²⁸、しかし、今も昔も、学生は大学のメンバーとしては「一時的」であるに過ぎない。数年で彼らは社会へと巣立っていく。つまり、組織としての大学、制度としての大学の「永久メンバー」である教員という「人的資源」をトータルに開発・向上させることが、大学の「活性化」の鍵であり、またその存続の要なのである。

ところで、教育役割の効果的な遂行に関しても、教員の教授能力の向上とともに、近年大学の教育機能の充実の方策の一環として、「シラバス」や「ティーチング・アシスタント」や「オフィス・アワー」といった、「大学教育の小道具」の重要性が声高に叫ばれているが²⁹、いくら立派な劇場と素晴らしい小道具が用意されても、肝心の役者が大根役者であったなら、その劇は全てぶちこわしである。それと同じように、「舞台」である大学に立派な教育・研究設備という「大道具」が用意され、優れた数々の「小道具」が用意されても、「大学改革」と名付けられた「劇」は、それを「主役」である大学教員が使いこなせなかったら、台本通り進行しない³⁰。教育活動に限らず、諸外国、とくに米国の大学に比べて劣っているとされる日本の大学を「活性化」させるためには、何よりも「基本財産」「資本」「主役」としての大学教員の様々な能力の「発達」と「開発」こそが必要なのである。

2. 包括的かつキャリア・ステージに応じた「ファカルティ・ディベロップメント」の必要性－FDとは何か？－

「ファカルティFaculty」とは元来、「専門職の同業者団体」を意味する言葉である。そこで「アカデミックな専門職Academic Profession」である大学教員の場合には、専攻を同じくする教員の同業者団体ということで、「学部教授団」のことを指すようになった^{#11}。また、「ディベロップメントDevelopment」は「発達」や「開発」のことであるから、「ファカルティ・ディベロップメント」は、「教授団の発達」あるいは「教授団の発達を促進する営み（＝開発）」と考えることができる。

この「ファカルティ・ディベロップメント」の先進国であるアメリカでも、FD活動が本格化したのは、わずか20数年前の1960年代後半から1970年代初頭の頃だという^{#12}。この時代にFD活動が起こった背景として、Centralは、伝統的な学生の減少と財政難による教員ポストの削減により、新規に大学教員を採用することが極めて困難になったため、新しい研究・教育分野を開拓するには、現有の教授団で対処せざるを得ず、教員の「再生renewal」と「活性化」が必要になったこと。そして、「学生反乱」をもたらした学生による大学教育への幻滅や、卒業生の質や能力に対する一般公衆の不満感の表明などをあげている。そして、様々なFDプログラムが多くの大学で実施されたが、ほとんどが教授法の改善に焦点を当てたものだったと指摘する^{#13}。

たとえば、Sachsは、「ファカルティ・ディベロップメント」を次のように定義している。「(FDは)教授団メンバーの知識、技能、感受性および教授技術の向上させる諸活動を重視し、それによって教授団メンバーが、**教育の責任**をより良く遂行出来るようにする過程である」^{#14}（強調は筆者）。ところが、有本によると、1980年代以降は、「ファカルティ・ディベロップメント」の考え方は、大学教員の教育者としての役割での改善だけでなく、研究や学問活動も含めて、アカデミックな専門職集団としての教授団メンバーのトータルな能力の向上をめざすという「包括的」なものへと変化するとともに、個々の教員の「アカデミック・キャリア」を通して能力の開発をめざす考え方へと変わってきたという^{#15}。たとえば、Mathisは、「FDは、**専門職的活動における能力との関係で教授団構成員のトータルな開発**に対して一層の関心を払うようになった、高等教育分野での最近の動向を指す。FDの関心は、**専門分野における研究や学問あるいは教室の授業から、教員自身の専門的キャリアの管理まで及んでいる**」（強調は筆者）と定義している^{#16}。つまり、アメリカでは1980年代からは「ファカルティ・ディベロップメント」プログラムに「ヨコ（様々な領域での）」と「タテ（キャリアを通じての）」への広がりが見られたのである。

「ヨコ」への広がり、つまり、「ファカルティ・ディベロップメント」の対象領域には、次の4つの領域が考えられる。(1)「教育」に関わるFD、(2)「研究」に関わるFD、(3)「組織」に関わるFD、そして(4)「個人」に関わるFDの4つである。最初の3つは、それぞれ大学教員の、教育者、研究者、管理・運営者とサービス提供者の役割に対応するものである。つまり、「アカデミックな専門職」としての資質と能力の開発・向上という意味で「プロフェッショナル・ディベロップメント(Professional Development:PD)」と呼べよう。ただし、「プロフェッショナル・ディベロップメント」を「教員の研究能力の開発」に限定する考え方もあるが^{#17}、「アカデミックな専門職」としての大学教員の社会的な役割には、単に研究だけでなく、教育や社会サービスの提供も含まれていることは、今までに指摘してきたとおりである。そこで、近年では、「研究者」「サービス提供者」「教育者」としての「アカデミックな専門職＝大学教員」の資質と能力の開発と向上への取組として「プロフェッショナル・ディベロップメント」の概念が用いられるようになってきた^{#18}。そして、最後の「個人」に関わるFDとは、必ずしも、ここでいう「ファカルティ・ディベロップメント」に入れるべきかその判断は難しいが、「アカデミックな専門職」である前に、一人の人間としてそれぞれの大学教員のパーソナリティの十全な「発達development」を保証するために必要なプログラムであり、冒頭に述べたように、「人的資源」として大学教員を考えた場合、その一番の土台となる部分の開発・向上に関わるという点から、「ファカルティ・ディベロ

ップメント」に含めるべきであると考ええる。

そして、これらのFDの各領域は、個々の教員の大学での「キャリア・ステージ」のいわゆる「発達課題」に適切に対応したものでなければならない。『論語』の中で孔子が「吾れ十有五にして学を志す。三十にして立つ。四十にして惑わず。五十にして天命を知る。六十にして耳順う。七十にして心の欲する所に従って、矩を越えず」と述べているように、我々の人生はいくつかの節目から成り立っていると同時に、一生涯が発達の過程であり、それぞれの年齢ごとに発達の課題が異なっている。大学教員とて例外ではない。大学教員のキャリアを孔子に倣って表現すれば、「吾れ二十有五にして学者を志す。三十にして助手になり、ようやく経済的に自立する。四十にして助教授となり、授業と研究に忙殺される。五十にして教授となり、各種会議に学内を走り回る。六十にして学部長になり、管理と行政で日々が過ぎ行く。七十にして名誉教授になって、ようやく好きな研究に没頭できる」とも言えるであろうか。つまり、大学教員のキャリアのどのステージにあるかによって、大学教員の社会的役割のどの側面が重要なのか、したがってFDの課題としてどのプログラムが一番適切なものであるかが変わってくるのである^{註19}。

このように、「ファカルティ・ディベロップメント」とは、単に「教育」に関わる側面の大学教員の能力の向上や開発だけに限定されるものではなく、「大学教員」という「専門職」として、その構成員の社会的役割に応じて教育、研究、社会サービスそして大学の運営に関する能力を開発・発達させる営み（「プロフェッショナル・ディベロップメント」）と、「個人」として「人間」としての成長・発達を促す営みを、大学教員の「キャリア・ステージ」に応じて企画・実施する組織的な営為のことをいうのである。しかし、冒頭にも紹介した文部省などの「ファカルティ・ディベロップメント」の考え方は、大学教員の「教育者」としての役割の重視し、教授能力を向上させることを主眼としたものであり、いわば20数年前のアメリカの大学における「ファカルティ・ディベロップメント」の段階にとどまっていると言える。なぜ、現在日本で20数年前のアメリカの状況が出現したのか、その背景を次に考察してみよう。

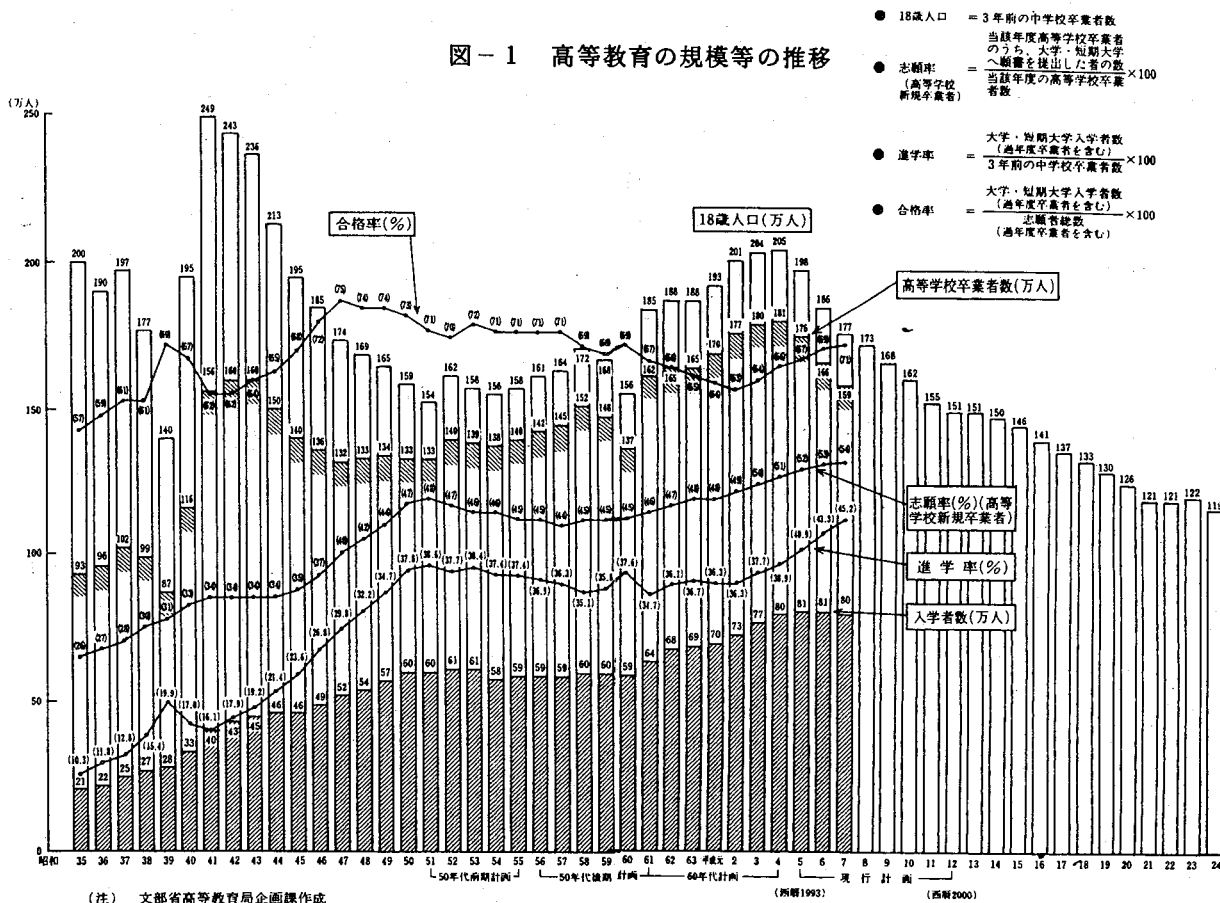
3. 日本の大学を取り巻く環境の変化と「ファカルティ・ディベロップメント」－「舞台」転換のめまぐるしさ－

日本の大学の教育機能の重視と、教育の充実を図る方策の一つとしての「ファカルティ・ディベロップメント」への関心を高めた直接の契機は、1991（平成3）年に大学審議会が行った「大学教育の改善について」の答申であったが、その背後には、日本の高等教育を取り巻く環境の大きな変動、つまり「舞台」のめまぐるしい転換があることは見逃せない。

第一に、高等教育への進学者が着実に増加し、日本の高等教育システムは、Trowの類型にしたがえば、「マス（大衆化）」段階から、いよいよ「ユニバーサル」段階へと移行することがほぼ確実である^{註20}。日本は、既に1963（昭和38）年に高等教育への進学率は15パーセントを超え、Trowの類型で言えば「マス」段階に突入していた（図-1）。

さらに、1996年に大学審議会から公表された「高等教育将来構想部会における審議の概要－平成12年度以降の高等教育の将来構想について－」の試算によれば、臨時的定員を5割恒常的定員化した場合には、18歳人口の減少と、現役進学率の上昇傾向が相まって、2004（平成16）年度には、大学・短期大学への進学率は50パーセントを超し、我が国の高等教育システムは「ユニバーサル」段階へ突入する考えられる（表-1）。

図-1 高等教育の規模等の推移



【資料出所】『IDE・現代の高等教育 No. 384』6頁

表-1 高等教育の全体規模の試算(大学・短期大学)(臨時的定員の5割を恒常的定員化した場合)

(千人, %)

	8年度実績	11年度	16年度	21年度
18歳人口	1,732	1,545	1,411	1,201
志願者数 (現役志願率)	1,096 (54.4)	934 (54.9)	876 (58.9)	707 (62.9)
入学定員	693	706	657	679
入学者数	800	748	711	707
志願者に対する 収容力	73.0	80.1	81.1	100.0
進学率 (高卒進学率)	46.2	48.4 (45.5)	50.4 (47.2)	58.8 (55.1)

【試算の考え方】

試算①の考え方に加え、入学定員について、下記のとおりとした。

- 恒常的定員については、大学・短大それぞれ、平成7年度から8年度の増減を維持するものとした。ただし、大学については、12年度から16年度までの間、臨時的定員の恒常的定員化に伴い、それ以外の恒常的定員増については、通常の2分の1となるものとした。
- 臨時的定員については、12年度から16年度にかけて、毎年度、11年度の規模の1割ずつ解消し、16年度に5割を恒常的定員化(臨時的定員は全て解消)するものとした。

【資料出所】『IDE・現代の高等教育 No. 384』11頁

このように、わずか30年ほど前には、大学へ進学する学生は、同年齢の1割程度に過ぎなかったものが、現在は半数近くにまで増加している。Trowの指摘を待つまでもなく、量的に拡大すれば当然進学者の属性も質的に多様化する。そのことを象徴するのが、冒頭にも指摘した高校教育の科目の多様化と入試の科目数減・多様化によってもたらされた、理科系でも物理や化学を高校で履修していない学生の増加である。このような状況では、かつてのように一定の基礎知識を有していることを前提とした専門教育は成立しないので、大学の教員も、教育の問題を意識せざるを得ない。また、授業の規模も、ゼミなどの少人数教育よりも、多人数を対象とした講義形式が増えることも、教員の教授法への関心を高めることにもなる。少人数の場合に可能であった、「師の背中を見て学ぶ」ことはもはや不可能である。

さらに、高等教育の「大衆化」は、単に学生の多様化ばかりでなく、教員の「大衆化」「多様化」と同時進行する。高等教育への進学率が10パーセントに過ぎなかった1960年には、4年制大学教員は人口1000人当たりわずか、0.42人だったのが、進学率が45パーセントを超えた1995年には1.14人となり、30年あまりの間に約3倍に増えている。「研究」と「教育」との「自然調和説」を支持するかどうかは別にしても、大学教員の採用が主として「研究」の業績によって決定されている現実を勘案すれば、研究者としての資質はともかく、教育者としての資質が必ずしも十分に備わっていない人々まで今は大学の教壇に立っていると考えられる。さらに最近では、大学の活性化の一部として積極的に企業や研究所から教員として採用する動きが見られる。これらの全ての人の教育能力が劣っていると、備わっていないということにならないであろうが、やはり、従前に比べて教育に関するトレーニングの必要性はかなり高まっているのは確かであろう。

第二に、いわゆる「学生消費者主義」の台頭があげられる^{#21}。現在、親や学生にとって、私立大学は言うまでもなく、国立大学でもその経費はかなりの負担となっている。さらに、ここ数年は「就職氷河期」と言われるほどの就職難で、学生たちは、もはや単に「学歴」だけでは就職が保証されないことを身を持って感じている。当然、彼らは払ったコストに見合っただけの「サービス＝教育」を求める。もちろん、大学の側も、18歳人口の減少期を迎えて、「顧客」である学生の獲得をめぐる、生き残りを賭けた熾烈な競争が予想されるので、当然提供する「サービス＝教育」の「質」の充実を図らざるを得ない。

第三に、学生を受け取る企業の側の意識の変化がある。従来日本の企業は、表向きは大学の専門教育の成果に期待していると言明していたが、現実には入試の「偏差値」で測定される「一般的能力」とそれに対応した「学(校)歴」で人材の選別を行い、実際の業務に必要な知識や技能は、採用後の企業内教育や内外の大学院への派遣というかたちで教育してきた。ところが、厳しい経済環境のもとで企業も生き残りを賭けて様々な戦略を練っている。これまで支配的だった、終身雇用制や年功序列制が徐々に崩れ、企業側が全ての教育コストを負担することはもはや現実的ではなくなってきた。そこで、企業は、大学に対して、実質的な「教育」、とくに「基礎教育」の充実を求めるようになってきた。いわゆる「出口管理」を企業側が要求し始めたのである。企業の側の大学教育への意識の変化の現れとして、経済同友会が1994年に出した「大衆化時代の新しい大学像を求めて－学ぶ意欲と能力に応える改革を－」をはじめとして、各経済団体は過去数年の間に矢継ぎ早に大学改革に関する提言を行っている^{#22}。

第四に、高等教育の国際化あるいはグローバル化の影響があげられる。とくに、実践的なコミュニケーション・ツールとしての自然言語と人工言語の習得が要求されるのは当然のこととして、学生の国際的な移動が増えるにつれ、それぞれの国での教育の「等価性equivalence」が問われることになる。「留学生10万人計画」によって我が国への留学生が増加しているが、特に大学院への留学生から「学位」取得の難しさが問題になり、それが日本の大学院の改革につながっていることは否定できない。加えて、欧州共同体(EU)域内での「ERASMUS計画(The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students)」にならって検討されている「UMAP計画(Univeristy Mobility in Asia and the Pacific)」が本格化すれば^{#23}、日本の大学教育の

「質」が国際的にチェックされることになる。

このようにして、高等教育の量的拡大、消費者意識の高まり、企業の意識の変化、そして国際化・情報化などの大学を取り巻く環境の変化は、当然大学の教育機能の充実を求め、大学教員の「教授能力の改善と向上」をめざす営みとしての「ファカルティ・ディベロップメント」の必要性を高めることとなったのである。

しかし、現在日本の大学教員が直面しているのは、教育の質を高めることだけではない。冒頭にも述べたように、21世紀で国家として生き残るために、我が国は「科学技術立国」を目指すことになった。当然、その中核は大学および大学教員が担うことになるが、日本の大学の研究・開発能力、とくに基礎研究は欧米諸国に比べて劣ると言われ、「外からの知識を吸収するばかりで自分自らはアイデアを出さない」「ブラックホール教授」ばかりだと非難されている^{#24}。したがって、「教育者」としての大学教員の「ファカルティ・ディベロップメント」だけでなく、日本の大学と大学教員の「研究能力を向上」させるための「ファカルティ・ディベロップメント」も必要である。

この点に関して、大学審議会が大学教員に「任期制」を導入して、教員の流動性を高めることによって、日本の大学の研究能力を活性化させようともくろんでいる^{#25}。つまり、「古い血」を「新しい血」と入れ替えることによって大学の研究活動を「活性化」させようとする意図しているのだが、単に「新たな血」をいわば「輸血」するだけでなく、現在大学という組織を循環している「血＝現有教員」を「浄化」する努力、すなわち「研究能力の向上と開発」という領域での「ファカルティ・ディベロップメント」も必要なのではなからうか。とくに、21世紀に向けて日本社会自体がますます高齢化するなかで、大学もその例外ではあり得ない。大学教教授団の「加齢 aging」に伴う研究能力の低下に、個人の教員としても、組織としての大学としても、そして制度としての高等教育システムとしても、どのように対処するかは、21世紀に向けて極めて重要な課題である。

さらに、先にも述べたように、18歳人口の減少によって、顧客である学生を巡る大学間の競争はますます激しくなる。また、国立大学も含めて国による財政支援は、200兆以上の赤字国債の残高を抱える日本にあっては、減少することはあっても、増加することは考えられない。とすれば、法人あるいは企業体としての個々の自助努力がますます必要となってくる。そうすると、「組織」として個々の高等教育機関は「合理化」や「効率化」がますます求められるようになる。一部の私立大学を除いては、教授会に代表される教員が大学の管理・運営の主体であり、それを今後とも維持していこうとする限り組織人として、大学教員の「管理・運営」能力を向上させることは、自らの存在と生活を左右するほど重要な課題となる。この観点からの「ファカルティ・ディベロップメント」も重要な課題であると言えよう。

4. 「教育」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」

10年前と同じの黄色くなったノート。黒板にミミズの這ったような字を殴り書き。教卓で下を向いてボソボソと何やらつぶやくだけ。これらは、日本の大学教員の教育者としての「演技」のまずきについて、何度となく用いられてきた言い回しである。確かに、全ての大学教員がこうなのではあるまいが、学生として、そして教員としての自分の狭い経験に限りの話として、これほどひどい教員はいなかったにせよ、逆に「すごい」と思わせる大学の教員に今まで会ったことがないのも事実である^{#26}。

良く言われることであるが、大学の教員だけが「教員免許」なしの「無免許」で授業を行っている。その実効性には疑問があるかも知れないが、小・中・高校の教員になるためには、大学の「教職科目」で、教員に必要な指導案の作成の仕方、関連する法律、そして児童・青年の心理などの基礎知識を学び、「教育実習」で実際に教壇に立ち、授業とはどのようにして成立するのか（成立しないことの方が多いが）を身をもって経験することになる。多くの学生は教育実習の経験から、さらに一層教員への希望を強固にし、採用試験の合格を目指して努力

を重ねる。そして、一部の学生は、教員が自分には向かない職業であることを痛感し、進路転換を図る。

しかし、大学の教員の場合は、先にも指摘したように、採用の基準は「研究」上の業績であって、「教育」に関する能力や適性の有無はほとんど考慮されないまま「教員」として採用される²⁷。そして、いったん採用されてしまえば、「教育者」としての技能の習得と向上は自らの経験を通じて行うしかない。それは、一見、企業における「職場訓練OJT」を思わせるが、根本的に異なるのは、「オン・ザ・ジョブ」ではあっても、肝心の「トレーニング」が欠如していることである(On the Job without Training)。したがって、あくまでも、大学の教員の「教育技能の向上と改善」は、個人の「意識次第」ということになっていたのが、これまでの日本の大学の現状であった。

確かに、大学に限らず、小・中・高校でも、「(準)専門職」としての教員の自律性は他の職業に比べて高く、「学級王国」と表現されるように、一人一人の教員が教室で実際どのような授業を行っているかは、他の教員にも、そしてもちろん父兄にも見えにくいものとなっている。しかし、これらの教員には、初任者研修をはじめとする「現職研修In-Service Training」や、教員同士の「研究授業」や父兄への「公開授業」を通じて、自らの「教育技能」を他者からも評価される機会が用意されている。他者の評価が常に正鵠を得ているとは限らないが、少なくとも自己の授業評価と付き合わせることによって、より客観的に自己の授業を捉え直すことが可能になる。

しかし、冒頭にも述べたように、今や日本の大学の教育機能は、個人の「意志」だけに頼っては、回復不可能なほど深刻な機能不全に陥ってしまう状況が生まれている。そこで、「個人」ではなく「組織」として大学の「教育機能」の向上を目指す営みとしての「ファカルティ・ディベロップメント」の充実が焦眉の的とされているのである。

ところで、この領域での現在の「ファカルティ・ディベロップメント」は、「教授能力の開発」に重点が置かれているようである²⁸。Gaffの分類にしたがえば、「授業開発Instructional Development(ID)」というFD活動である²⁹。つまり、いかに「主役」である大学教員の「演技力」を高めるかに力点が置かれている。その理由は、この章の冒頭にあげた数々の「逸話」からすれば致し方ないことである。しかし、いくら「演技力」が向上しても、「台本」が支離滅裂で、テーマもはっきりせず、上手に書けていなかったら、芝居は理解不能だったり、つまらないものになってしまう。さらに、「台本」もしっかりとしており、「役者」の「演技力」も抜群であっても、「観客」が感動してくれないことには、結局「一人芝居」に終わってしまう。

つまり、「『計画Plan』 - 『実行Do』 - 『評価See』」というサイクルで考えれば、現在の日本の大学の「ファカルティ・ディベロップメント」活動は、「実行Do」の部分に焦点が合わされているということである。そして、「学生による授業評価」という「評価See」への関心も徐々に高まっている(これを、「評価開発Evaluation Development(ED)」としよう)。ところが、物事の出发点である、「計画Plan」、つまり、大学教育で言えば、「何のために(目的)」、「何を教えるのか(内容)」か、そして「授業をどのように構成するのか」という、「カリキュラム開発Curriculum Development(CD)」への関心が薄い³⁰。

しかし、1991年に実施され多大学設置基準の大幅な改正、いわゆる「大綱化」の狙いは、各大学・学部・学科・課程の「教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成」(強調は筆者)することにあつたはずである。にもかかわらず、各大学・学部・学科で、それぞれの教育目的を明確にしたという話は余り聞こえてこない。よしんば、議論の末、目的が明確にされても、個々の教員の受け持つ授業が、その目的の達成に向けて、どのように位置づけられ、他の授業科目とどのように関連し、実際に自分の授業をどう構成したらいいのか、などに関する議論は全く等閑に付されている。

今後の「教育」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」活動は、教育目的の計画・立案から実行、そして評価という教育の全過程に対応した包括的な「CD+ID+ED」活動が望ましい。しかし、先にも述べたように、これまでの日本の大学では、大学院時代では、もっぱら研究能力の訓練に重点が置かれ、教育の役割に関する

「準備訓練Pre-Service Training」を受けてこなかったし、また、小・中・高校の教員に限らず、他の職業では行われている「現職教育In-Service Training」も欠けていた。それに、なによりも、大学の教員は、「研究者」としてのプライドも高い。そのような状況で、教育に関するFD活動への参加を促すのは極めて困難な状況といえるかもしれない。そこで、このような状況を打破するためにも、あらゆる分野の大学院のカリキュラムに（特に研究者や大学教員を目指す「博士課程」で）、小・中・高校の教員養成にならって、「高等教育原理」といった大学に関する基礎知識を教える授業と、少なくとも「ティーチング・アシスタント」の経験を必修としたり、採用の際に、単に研究上の業績一覧と論文を提出させるだけでなく、アメリカの大学で行われているように、採用後担当する授業の「シラバス」を提出させるなどして、授業をきちんと構成できるかどうかの能力をチェックするなどの工夫が必要であろう。さらに、現職の教員の授業への関心を高めるためには、目に見える「インセンティブ」が有効である。たとえば、国立大学では、学士院賞や学会賞などの研究上の「優れた業績」は特別昇給の対象となっているが、これを教育上の「優れた業績」にも適応したり、また、アメリカの大学のように、「最優秀教員賞The Best Teacher of the Year」として顕彰するなどの仕組みも必要かも知れない。

研究活動と異なり、教育という行為は、なかなかその成果が目に見えない営為であり、化学反応のように、Aという要素とBという要素を混ぜ合わせたら必ずCという物質が出来るというわけには行かない。そういう意味で、教授に関する研究は、個別要素に還元し、要素間に普遍的な関係を定立しようとする「科学的」アプローチよりも、「芸術」の「鑑賞」や「鑑定」に近い「ホリスティック」なアプローチが必要であるのかもしれない。したがって、天賦である「芸術」の才能を教えることが出来ないように、教育も教員の生まれつきの「パーソナリティ」や「才能」や「経験」が大切であると言われる。だから、FDの研修会に出ても、その効果はないと考える人が多いので、研修会への参加が少なくなる。しかし、同様に「経験」と「才能」に基づく「ホリスティック」な行為であると言われる、医師の診断も、最後は、医師の「経験」がものをいうにしても、様々な「科学的データ（体温、血圧、コレステロール値等）」を参考に診断が下される。つまり、「診断」という、いわば伝達不可能な「芸術」に近い行為にも、それを支える「科学的基盤Scientific Base」が存在する^{#31}。そして、この基盤は「科学」であるから、要素と要素の関係として法則化が可能であり、伝達可能である。もっとも、実際の授業では、「文脈変数」や「第3変数」などが介在するから、必ずしも同じ行為が同一の結果をもたらすわけではない。しかし、「一般法則を全く持たないよりは、例外があるにしろ、一般法則を持っていた方が良いのである」^{#32}。先に指摘したいいくつかの「インセンティブ」と共に、教授行為の「科学的基盤」の成果を共有するFD活動が、教員の教育への関心の高揚と教授能力の向上には有益なのではなかろうか。（以下次号に続く）^{#33}

【註】

- (1) 示村悦二郎「大学教授法の改善について」『大学教育研究』第2号、81頁、神戸大学大学教育研究センター、1994年。
- (2) FDプログラム小委員会編『FDハンドブックーよりよい大学教育の方法を求めてー』「はじめに」および10頁、財団法人 大学セミナー・ハウス、1992年。
- (3) 文部省編『平成7年度 わが国の文教施策ー新しい大学像を求めてー進む高等教育の改革ー』6頁、大蔵省印刷局、1996年。
- (4) 天野郁夫『大学ー変革の時代ー』222頁、東京大学出版会、1994年。
- (5) 同上。
- (6) 荒井克弘編『大学のリメディアル教育（高等教育研究叢書42）』広島大学大学教育研究センター、1996年。
- (7) もちろん、学生も重要な大学の資産であることは否定しないが、その性格はむしろ「動産」的なものか、あ

るいは付加価値をつけて市場に送り出す「商品」と言えよう。いつまでも「倉庫＝大学」に留めておいては、帳簿上の「資産」として価値はあるかもしれないが、新たな「利益」を生み出すことはない。それに対して、教員は文字どおり大学の「基礎」をなす「新たな利潤」を生み出す「資本」と考えることができる。

(8) グイド・ザッカーニ著(児玉善仁訳)『中世イタリアの大学生活』11頁～17頁、平凡社、1990年。

(9) 『IDE・現代の高等教育 No. 365 (大学教育の小道具)』民主教育協会、1995年。

(10) 佐藤郁哉「学生からみた大学教育の小道具」同上書所収、12頁～18頁。

(11) 小学館編『ランダムハウス英和大辞典』902頁、小学館、1979年。

(12) John A. Centra, "Faculty Evaluation and Faculty Development in Higher Education", pp.167-169. in John C. Smart ed., *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. V., Agathon Pr., 1989.

(13) 同上。同様の指摘は、有本章「アメリカにおけるFD活動の動向」(有本章編『諸外国のFD/SDに関する比較研究(高等教育研究叢書12)』広島大学大学教育研究センター、1991年、4頁～5頁にも見られる。

(14) Centra前掲論文からの引用。168頁。

(15) 有本前掲論文。2～3頁。

(16) 同上からの引用。2頁。

(17) 新堀通也編『大学評価－理論的考察とその事例－』81頁、玉川大学出版部、1993年。

(18) Centra前掲論文。169頁。

(19) 大学教員の「キャリア・ステージ」を考慮した「ファカルティ・ディベロップメント」のあり方について、神戸大学大学教育研究センターでは、1996年10月8日に開催した第4回研究集会で、「大学人のライフコースを考える－キャリア・ステージに応じたFDプログラムの構築に向けて－」と題して多数の人々と意見交換を行った。論議の詳細については、本号の「研究集会」の項を参照のこと。

(20) Martin Trow著(天野郁夫・喜多村和之訳)『高学歴社会の大学－エリートからマスへ－』東京大学出版会、1976年。

(21) 喜多村和之『学生消費者の時代－アメリカの大学「生き残り」戦略－』リクルート、1986年。『大学淘汰の時代－消費社会の高等教育－』中央公論社、1990年。

(22) 文部省前掲書、4頁。

(23) 留学生交流事務研究会編『留学交流執務ハンドブック 平成8年度版』50～51頁、第一法規、1996年。

(24) 川上正光『日本に大学らしい大学はあるのか－日本文化の興隆は大学教授の創造力の向上から－』70頁～71頁、共立出版、1989年。

(25) 大学審議会「大学教員の任期制について(答申)」1996年10月29日。

(26) 日本の大学では会ったことがない。しかし、アメリカに留学中に、一人だけ「すごい」と感じ入った教授がいた。哲学の授業で、彼は「ソクラテスの問答法」を実践していた。しかし、その「教育方法」に私が感激したのではなく、彼が3回目の授業までに受講者全ての名前を憶えたこと、そのために必死に憶えようと努力していたことに感動したのである。このような「すごい」授業であるから、受講者も50人以上はいたにもかかわらず、4回目の授業からは、ファーストネームで呼び合いながらの問答が可能になっていた。学生は、名前と顔を覚えられているので、サボることはできないし、それ以上に、大学の先生が自分の名前を覚えてくれたというので、喜んで授業に参加することになる。

(27) たとえば、国立大学の場合、助手、講師、助教授、教授は文部「教官」として、つまり、「教育する官僚」として採用される。にもかかわらず、「教育」に関する業績が、ほとんど実質的に審査されない。

(28) FDプログラム小委員会編、前掲書、10頁。

(29) J. G. Gaff, *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instruction, and Organizational*

Development, pp.187-228, Jossey-Bass, 1975。

(30) たとえば、「実行」に関わる「授業方法」についての研究書は、近年翻訳書を含めて、かなりの数にのぼるが、カリキュラムの問題を扱った日本の研究書は、管見によれば清水畏三・井門富二夫編『大学カリキュラムの再編成—これからの学士教育—』玉川大学出版部、1997年、などしかない。

(31) N. L. Gage, *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, pp.17-18, Teachers College Pr., 1978.

(32) *ibid.*, p.20.

(33) 本稿は、筆者が1997年1月29日に高知大学で行った同名の講演原稿をもとに、大幅な加筆修正を行って執筆したものである。紙幅の都合で、以下の議論は次号で行うこととしたい。なお、このような「ファカルティ・ディベロップメント」に関する考察の機会を与えて下さった、高知大学教育改革実施本部教育内容・方法等開発部会の諸先生方に深く感謝いたします。

Faculty Development and Vitalization of the University : Toward "Professional Development" as "Professional Control"

KAWASHIMA, Tatsuo(Associate Professor, R. I. H. E., Kobe University)

Recently much has been discussed about the necessity of "Faculty Development(FD)" at Japanese universities. But most of cases the notion of FD limited only to an effort of "improvement and development of professors' teaching capability". However, this notion of FD overlooks the very important social responsibilities of university professors as "academic profession". As a "academic profession" university professors are expected to function not only as "teachers" but also as a "researchers" and a "service providers" to society. These are the social responsibilities of university professors as "academic profession". For them, therefore, to develop their capability of teaching is not sufficient. They have to develop their ability as researchers and service providers as well. At the same time, they are the principle administrators of their universities. They have to be rational decision makers and effective organizers too. In this sense they have also develop and improve their capability as "managers" of their own universities. All of these aspects of faculty development should be redefined as "Professional Development(PD)", since faculty are the main "asset" or "capital" for the university and society.

In addition to develop themselves professionally, university professors have to develop themselves as "human beings" too. Thus today we need to organize the effort of FD program to improve and develop university professors' capability and competence professionally as well as individually.

Furthermore, since, the needs of university professors for FD at different career stages could be different, we must also take the career stages into consideration when we organize the FD program.

However, this article can touches only on the issue of educational aspect of FD and the social and educational background from which the needs of FD effort have emerged in Japan recently. The rest of my argument will be discussed in the next article.